



## LA MEDIACION ESCOLAR EN CONTEXTO

La mediación como técnica alternativa para la resolución de disputas ha recibido en nuestro país considerable atención en el último lustro. En el poder judicial, se ha implementado como instancia obligatoria en diversos fueros; en el ámbito comunitario, se han creado centros de mediación barrial; en la práctica privada, hay profesionales que ofrecen sus servicios para la resolución de disputas entre empresas o individuos. Los resultados obtenidos hasta aquí han sido sumamente auspiciosos, sobre todo si para su evaluación se deja de lado a la ilusión de estar frente a una panacea universal apta para curar toda dolencia social.

Cada ámbito posee especificidades propias que determinan formas diferentes de implementación de la técnica. Así, el debatido carácter obligatorio de la mediación en el Poder Judicial es propio de esta etapa de su desarrollo, pero impensable para el ámbito comunitario. El fin de lucro es inevitable para la mediación como práctica privada, pero inadmisibles en el ámbito comunitario.

Como ocurre con cualquier técnica, los modos de llevar a cabo la mediación y los resultados que de su aplicación pueden esperarse, no dependen tanto de la técnica en sí, como del contexto dentro del cual se la utiliza. La finalidad inmediata en el Poder Judicial es el descongestionamiento de los tribunales; en el ámbito comunitario se pretende restituir los lazos de solidaridad social; en la práctica privada, muchos profesionales ven a la mediación como una oportunidad para reorientar sus carreras.

La escuela no ha permanecido ajena a toda la expectativa causada por la mediación. Por un lado, la institucionalización de los procesos de mediación en ámbitos tales como el Poder Judicial y el Poder Ejecutivo requiere el aprendizaje de nuevas conductas, tanto de las partes como de los mediadores. Desde ya que cuanto más temprano ello suceda, mejor será, y el sistema escolar provee naturalmente el espacio y el tiempo para que ello suceda.

Por otro lado, la mediación, sustentada en valores positivos tales como la solidaridad, la participación y el compromiso, invita a la ilusión del cambio social y, nuevamente, la escuela se constituye en cierto imaginario social, como el lugar en que tales cambios deben iniciarse.

Sea por la razón que fuere, la mediación escolar está aquí para quedarse y, como lo demuestra la bibliografía existente, hay experiencias valiosas en curso, de las cuales tenemos aun mucho que aprender.

Este trabajo no pretende abordar las características de tales experiencias en sí mismas, ni mucho menos entrar en un análisis detallado de las características particulares de los distintos tipos programas de mediación escolar en curso. Mi objeto se restringe a presentar la institución escolar como contexto de aplicación de la mediación, y analizar de qué manera sus rasgos identificatorios prescriben formas particulares de implementación de los programas. Pretendo asimismo alertar contra las expectativas desmesuradas en cuanto a los alcances y beneficios de los programas de mediación escolar: a mi juicio, en este estadio inicial de su desarrollo, la mediación escolar no cambiará radicalmente ni a la escuela ni a la sociedad; a lo sumo, más modestamente, contribuirá a la formación de los alumnos.

Quiero señalar, anticipándome a las críticas de los docentes que probablemente lean este trabajo, que recurriré para la caracterización de las escuelas a los rasgos identificatorios del modelo hegemónico que rige la institución educación de nuestro tiempo. Ello será así porque conviene a mis fines expositivos, permitiéndome enfatizar las precauciones que considero deben tomarse en la implementación de cualquier programa de mediación escolar. Desde ya que esta modalidad expositiva no niega mi conocimiento ni mi aprecio por los cotidianos esfuerzos que muchos docentes realizan para modificar dicho modelo hegemónico.

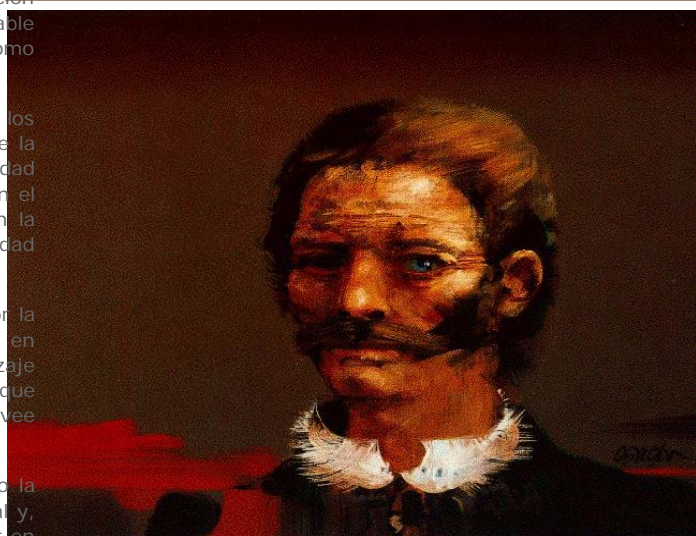
### 1. El lugar paradójico de la escuela en el contexto social mas amplio.

La escuela como institución está atravesada por dos funciones sociales contradictorias entre sí.

- Por un lado, es una de las instancias básicas de reproducción social, formadora de los valores y de las conductas propias que esta sociedad instituye y necesita para su perpetuación. Desde esta perspectiva, la escuela es un instrumento al servicio de la permanencia del orden social instituido. Su carácter obligatorio,

Leonardo Schvarstein .

Ingeniero Industrial, Psicólogo Social y Consultor en organización.  
U.S.B.



"BLAS DE LEZO" (Autorretrato)1979.  
Acrílico sobre lienzo, 90 x 100 cm.  
Alejandro Obregón

establecido por el Estado, es un indicador de esta condición.

- Por otro lado, cada vez que se piensa en un cambio social profundo, se dice que el mismo debe comenzar necesariamente por la educación. La escuela resulta así ser depositaria de las expectativas de cambio social de los ciudadanos, y adquiere por ello un carácter instituyente que tiende a negar la validez del orden social instituido.

La paradoja resulta de la consideración de este doble carácter simultáneo de la escuela: afirmación del orden social instituido por un lado, crítica de ese mismo orden por el otro, potencialmente generadora de una actividad instituyente que lo modifique.

La paradoja se resuelve si se considera la naturaleza dialéctica de la relación entre lo instituido y lo instituyente en la escuela. Ella es afirmación y crítica, lugar de invariancia y de cambio en un proceso que coadyuva a la evolución social, instancia de mediatización entre el Estado y los individuos.

Es el lugar donde conviven los rasgos del modelo hegemónico de la institución escolar de nuestro tiempo (separación entre el que enseña y el que aprende, entre el conocimiento y la ignorancia, entre el sujeto y el objeto de aprendizaje, entre el pensar y el sentir, procesos de evaluación concebidos como instancias de control, etc.) con las prácticas que tienen por objeto modificar dicho modelo.

Por supuesto que la resolución dialéctica de estas contradicciones es de carácter dinámico y ha ido evolucionando en función de los distintos momentos históricos y del rol que en ellos asume la educación para el Estado. En esta era de transición, marcada por la retracción de ese mismo Estado y el debilitamiento de las instituciones de control social tradicionales, por el impacto del desarrollo de la tecnología en los modos de producción y de comunicación social, por señalar sólo algunos de los motores del cambio, la escuela parece incapaz de dar cuenta de la velocidad de la transformación y se manifiesta más como afirmación de un orden que ha dejado de ser tal. El cambio en la escuela, hoy día, viene de afuera y su procesamiento va en general muy rezagado en relación a los acontecimientos que lo generaron .

La mediación, a su vez, irrumpe en la cultura occidental de los últimos quince años como un intento de sustitución de modos tradicionales de resolución de disputas que ya no funcionan, y como una necesidad de superación de formas de relación social mediatizada y enajenante.

En este contexto, la introducción de la mediación se inscribe, para la escuela, más del lado de lo instituyente que de lo instituido. Ello es así, en primer lugar, porque conlleva una modificación en los roles de docentes, no docentes y alumnos, y en las relaciones de poder que entre ellos se establecen. El protagonismo que asignan a los alumnos muchos de los programas de mediación escolar, implica, al menos en las intenciones, una resignación de poder por parte de las autoridades de la escuela, resignación que debe ponderarse más en términos cualitativos que cuantitativos, y más por sus efectos potenciales que actuales. Estimular a los alumnos a resolver sus propias disputas sin intervención de las autoridades, aún dentro de los límites que fijan los programas de mediación escolar, es reconocer la necesidad de descentrar el rol de los docentes y no docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, es legitimar el saber de los alumnos respecto a sus propias necesidades y es aceptar el valor del aprendizaje entre pares.

Además, como método alternativo, la mediación implica una crítica al modo "adversarial", litigante y enajenante con que pretendemos resolver nuestras disputas bajo la tutela del Estado. Es una invitación a transformarnos en sujetos (por oposición a objetos) protagonistas de nuestros conflictos, y aspira a generar un cambio profundo en nuestro comportamiento social.

Y si de un cambio social profundo se trata, aunque más no sea en el terreno de la enunciación, no resulta extraño entonces que se lo localice allí donde los cambios sociales profundos ilusoriamente han de iniciarse, y que se piense por lo tanto en la escuela como lugar privilegiado de difusión y formación, ya que es allí donde supuestamente se forjan las conductas requeridas por dicho cambio social.

## 2. La identidad de la escuela como organización, en relación a la mediación.

La escuela, considerada genéricamente en base al modelo hegemónico de la institución educación, presenta hoy día una serie de rasgos identificatorios que necesariamente deben tenerse en cuenta en el momento de implementar la mediación escolar. La siguiente es una enumeración de estos rasgos que no pretende ser exhaustiva.

- La escuela presenta rasgos de totalización, ya que obliga a la permanencia de los alumnos durante tiempos prolongados en un mismo espacio de juego - trabajo, bajo una autoridad única, desarrollando sus actividades en compañía de muchos otros a quienes se da igual trato. Todas las actividades cotidianas están programadas en el marco de un plan racional deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución (Goffman, 1961).
- Como en toda situación de convivencia cerrada, la intensidad afectiva de los vínculos que allí se establecen es muy alta.

- Congruentemente con los rasgos de una institución total, encontramos en ella dos mundos social y culturalmente distintos, el de las autoridades y el de los alumnos. Estas diferencias se expresan particularmente en el lenguaje y en las vestimentas.
- La relación entre docentes y alumnos es una relación jerárquica, en la que el poder se ubica del lado de quien detenta el saber que la escuela valora.
- Los alumnos son participantes menores, ya que ocupan posiciones subordinadas y poseen menor jerarquía (Etzioni, 1961). Su grado de subordinación a la autoridad es alto, tanto como sus obligaciones de desempeño. La intensidad de su implicación –orientación del actor subordinado determinada por el grado en que considera legítimo el poder que sobre él se ejerce y por su congruencia con las líneas de acción que desearía seguir - se debilita en general a lo largo de la carrera (excluyendo la enseñanza terciaria).
- No debe considerarse al poder que las autoridades ejercen sobre los alumnos sólo en sus aspectos represivos e inhibidores. Como en todas las organizaciones, también en la escuela el poder tiene un carácter productor y potencializador (Foucault, 1976), y sin él ninguna acción organizada sería posible.
- En sus aspectos productores, el poder en la escuela tiende a ser normativo y los alumnos exhiben frente a él un consentimiento moral . Cuando el poder se transforma en represivo y coercitivo , el consentimiento se torna alienado (Etzioni, 1961). La escuela oscila en general entre estos dos tipos de configuraciones y este hecho resulta particularmente significativo para la mediación, ya que ella no se presta a ambientes coercitivos y alienados.
- El poder y el saber se encuentran vinculados dialécticamente. “Técnicas de saber y estrategias de poder no son exteriores unas a otras” (Foucault, 1976). Esta aseveración es particularmente válida en la escuela, donde el saber del docente legitima su poder sobre el alumno. La escuela tradicional está construida no sólo sobre el saber del docente, sino que complementariamente requiere de la ignorancia del alumno para que la relación de poder que los une se consume. No hay lugar allí para el saber del que aprende, como no lo hay para los sanos en los hospitales.
- Donde hay poder hay resistencia (Foucault, 1976), la cual también se incrementa a lo largo de la carrera del alumno. Las relaciones de poder entre las autoridades y los alumnos son de naturaleza dinámica, y el hecho que los alumnos sean participantes menores no significa que estén en posición pasiva con respecto al poder que sobre ellos se ejerce.
- También es jerárquica la relación entre la dirección y sus docentes, cualquiera sea la estructura de la escuela. Ciertamente es que el modo en que se manifiesta esta jerarquía es diferente al que se establece entre un superior y un subordinado en el ejército, y además varía de una escuela a otra, pero existe de todas maneras una autoridad inmanente a la dirección que la ubica en un nivel superior al de los docentes.
- El poder remunerativo que la escuela ejerce sobre sus empleados (docentes y no docentes), determinante en ellos de un consentimiento calculativo , no niega la adscripción moral de estos mismos empleados a los postulados normativos que allí rigen. Es cierto que los docentes van porque les pagan (aunque no sea mucho), pero también resultan significativas metáforas tales como “la docencia es un sacerdocio” y “ la maestra es la segunda madre”. No valen en cambio estas metáforas para los alumnos, quienes sobre todo en las etapas finales de su carrera, no se consideran a sí mismos “feligreses” ni concurren a la escuela en busca de madres sustitutas. Estas diferencias en el poder ejercido por la escuela sobre los distintos actores explican la emergencia de las subculturas que los distinguen.
- En la relación entre docentes y alumnos hay un tercero más o menos manifiesto, más o menos activo: los padres. Están allí siempre presentes, por inclusión o por omisión. No pertenecen a la escuela, dado que su grado de subordinación es nulo, como también lo son sus obligaciones de desempeño (por más que la concurrencia a las reuniones de padres me haya parecido a mí a veces como un “deber”). Pero la misma adscripción a los postulados normativos ya mencionada, así como el grado en que la escuela de los hijos actualiza la escuela de los padres, hace que la intensidad de su implicación tienda a ser más alta que la que exhiben, por ejemplo, los clientes de una empresa. Los padres no son “clientes”, ni aún en las escuelas privadas .
- La enseñanza en las escuelas de la educación formal está estructurada en base al cumplimiento de un plan curricular impuesto por una instancia *metasistémica* , el Ministerio de Educación. Ello significa que las escuelas a lo sumo controlan parcialmente los contenidos y la administración de dicho plan. Nuevamente conviene señalar aquí la importancia que esto tiene para la mediación escolar, dado que en general ella no ha sido todavía incorporada al currículo oficial, hecho que le otorga ventajas (innovación, creatividad, flexibilidad) y desventajas (posición secundaria en relación a los contenidos oficialmente prescriptos).
- Los procesos de evaluación del aprendizaje, también reglamentados desde el exterior, tienden a establecerse como instancias de control. Este desplazamiento

se corresponde con la caracterización metafórica de la escuela como *panóptico*, un “lugar totalmente organizado alrededor de una mirada dominadora y vigilante”, donde “exista un punto central que sea el lugar del ejercicio y, al mismo tiempo, el lugar de registro de saber” (Foucault, 1979).

- Consecuentemente, la administración de la disciplina es una herramienta de la dirección que se “aplica” a los alumnos. Es impensable, y aun subversivo, que dicha administración pueda ser concebida, en la escuela tradicional, como objeto de reflexión consciente y de aprendizaje curricular.

- Sin embargo, la exposición a los sistemas de evaluación y de disciplina, que ubican a los alumnos generalmente en una posición pasiva y reactiva, constituye para ellos una instancia de aprendizaje tan significativa como la de los contenidos curriculares. La escolarización del alumno es uno de los dispositivos de reproducción de las relaciones sociales instituidas más característicos del modelo hegemónico. La mediación escolar, aún en sus formas menos atrevidas, puede constituir un principio de cuestionamiento a dicho modelo y a sus modos de reproducción.

- La comunicación entre el docente y los alumnos en el aula suele ser radial. El aprendizaje entre pares, expresado en un modelo de comunicación circular, se halla inhibido porque no se valoran la experiencia ni los conocimientos de los alumnos.

- La escuela es un lugar de transición entre la socialización primaria que se da en el seno de la familia y la socialización secundaria del mundo del adulto. Instituye por tanto un espacio intermediario entre la construcción de un mundo inevitable que la familia erige para el niño, y la aprehensión de realidades artificiales características de contextos institucionales específicos que deberá realizar el adulto (Goffman, 1961).

- Hay una carrera que va desde el jardín de infantes hasta la universidad. En los estadios iniciales de la educación, las organizaciones escolares son más fuertemente articuladas y en ellas hay una integración entre juego y trabajo. En la medida en que aumenta la edad de los alumnos, se debilitan las articulaciones internas y el juego se disocia del trabajo, hasta quedar prácticamente eliminado.

- La escuela tradicional disocia los espacios y tiempos de trabajo, de los espacios y tiempos de juego y recreación. Los primeros tienden a instituirse como lugares cerrados, mientras que los segundos exhiben un carácter relativamente más abierto.

- La escuela es, finalmente, un lugar tanto para el aprendizaje formal como para el informal, aquel que ocurre allí donde no hay intencionalidad explícita de enseñar (Pain, 1990). Este último aspecto es particularmente importante dado que los programas de mediación escolar están guiados manifiestamente por la intencionalidad de utilizar al conflicto y a la resolución de las disputas que de su existencia emergen, como una fuente explícita de aprendizaje y formación, tanto para los alumnos como para los docentes y lo no docentes..

Estos rasgos identificatorios son propios de las escuelas más representativas del modelo hegemónico actual de la institución educación. No se me escapa que las escuelas que pretendan implementar la mediación escolar se identificarán seguramente por la oposición que ejerzan en relación a estos rasgos, y que la implementación de la mediación escolar estará concebida como una manera de enfatizar sus diferencias respecto a ellos.

Elijo y mantengo esta enumeración sin embargo, porque señala las tensiones que deben enfrentar las escuelas más progresistas para llevar adelante su actividad instituyente. Si se pretende llevar a buen puerto un programa de mediación escolar habrá que superar dialécticamente las contradicciones que presenta el modelo educativo tradicional.

### **3. Teleología, axiología, metodología, ontología y epistemología de la mediación.**

Consecuente con el propósito y los alcances de este trabajo, no me extenderé mucho sobre este punto. Pretendo simplemente señalar aquí que la mediación, como cualquier otra técnica social, tiene fundamentos teóricos y principios valorativos que la sostienen. Su conocimiento resulta por lo tanto imprescindible si se quiere establecer la correspondencia entre estos fundamentos y principios con los que sustentan a la escuela donde se vaya a implementar un programa de mediación escolar.

La técnica de la mediación se aplica en un proceso consensual durante el cual un tercero neutral ayuda a las partes en conflicto a lograr su propio acuerdo para resolver la disputa. El logro de este acuerdo constituye su finalidad inmediata, pero además, al proponer que las partes se hagan cargo de sus propias disputas, tiene por fin en el mediano y el largo plazo, y en el plano de la sociedad en su conjunto, propender a la restitución a los ciudadanos de un rol activo en la solución de los asuntos comunitarios. Contribuye de esta manera a que los individuos puedan reapropiarse de los actos que han resultado enajenados por la intermediación y burocratización de las instituciones de control social.

Dados tales fines, es obvio que la mediación no es una técnica valorativamente

neutral. Está basada en la *voluntariedad* de las partes para acudir a su llamado, el reconocimiento de los lazos de *solidaridad* que las unen (aun en el marco del conflicto), la *cooperación* en la búsqueda de una solución a la disputa, la *confianza* y la *legitimidad* otorgada al mediador (o mediadora) para desempeñar su rol. Respecto del mediador, resulta interesante señalar dos valores dialógicos que se le requieren: su neutralidad con respecto a las partes y su involucración en la conducción del proceso (Suarez, 1996). La confianza juega también un papel importante en relación al cumplimiento voluntario del acuerdo por las partes.

La metodología de la mediación se fundamenta en reconocer que las partes son quienes más saben acerca de las causas de su disputa y de sus posibles resoluciones. En base a ello, la técnica de la mediación es ampliamente participativa, y el rol del mediador/a consiste básicamente en asistir a las partes en el proceso de construcción de una solución mutuamente satisfactoria. Si bien existen diferentes enfoques técnicos acerca de cómo brindar esta asistencia, el común denominador de todos ellos consiste en la reformulación de los modos que tienen los participantes de comunicarse entre sí.

Este aspecto metodológico centrado en el análisis de los procesos de comunicación es de suma importancia en la mediación escolar porque, como ya hemos visto, ella implica la formalización en la escuela de flujos de comunicación horizontales y circulares que existen informalmente entre los alumnos, y que deberán coexistir con los otros verticales y radiales que allí existen en la comunicación con los docentes y los no docentes.

Desde un punto de vista ontológico, la mediación es una técnica al servicio de la administración de justicia y halla su esencia en la igualdad de las partes ante la ley. En tanto convocante del protagonismo de las partes, esta técnica tiene un componente autogestivo, siempre dentro del encuadre fijado por el mediador.

Distintos marcos conceptuales ponen mayor énfasis en la mediación como producto (la resolución de la disputa) o la mediación como proceso (el aprendizaje vincular que las partes realizan en el curso mismo de la mediación). Digamos una vez más, consecuentes con el marco conceptual que sustenta de este trabajo, que existe en la mediación una relación dialéctica entre producto y proceso, y que, como veremos más adelante, el diseño de los programas de mediación en general se enfrentará con la necesidad de resolver esta tensión.

Epistemológicamente, muchos de los enfoques acerca de la mediación se basan en una perspectiva constructivista. Esto significa que no se le otorga a la disputa, ni a sus causas, el carácter de hecho objetivo y verificable, sino que, antes bien, se la concibe como una construcción de cada parte, revestida sin ninguna duda de un alto grado de subjetividad. La frase “ *dime qué conflictos narras, y te diré quien eres*”, bien podría ser aplicable a esta epistemología.

La mediación tiene por supuesto un sustento ideológico, y resulta interesante señalar a este respecto que existen diferentes concepciones. Folger y Baruch Bush señalan que la fuerza de la concepción de la mediación como resolución de problemas deriva de una ideología individualista, central en la cultura prevaleciente en los Estados Unidos de Norteamérica, de donde proviene el impulso y la fundamentación de buena parte de los programas que se están desarrollando en América Latina. A esta orientación contraponen otra que encuentra su fundamento ideológico en la exaltación del potencial del conflicto “para el crecimiento en dos dimensiones críticas del desarrollo humano: *la adquisición de poder y el reconocimiento*” (Folger y Baruch Bush, 1994).

Es fácil apreciar cómo estas dos orientaciones se corresponden a su vez con la concepción de la mediación como producto (resolución del problema-disputa) o como proceso (aprendizaje vincular y desarrollo del potencial humano). Como siempre sucede en el campo de lo social, la distinción entre lo ontológico y lo epistemológico es difusa. La caracterización del campo resulta inseparable de quien la hace y de la posición que ocupa en dicho campo.

Dados estos fines, valores, métodos, esencias e ideologías de la mediación, cabe preguntarse entonces por la congruencia que ellos tienen con el acontecer cotidiano de la escuela.

#### 4. Incongruencia de la mediación en el ámbito escolar.

En base a las consideraciones de los dos puntos anteriores, no le resultará difícil al lector imaginar los obstáculos con que tropezará quien quiera introducir la técnica de la mediación en el ámbito de la escuela. La perspectiva crítica con que los señalo a continuación está nuevamente enfatizada a los fines expositivos.

El movimiento de apropiación del acto por las partes hacia el que propende no se condice con la conducta pasiva y reactiva que el proceso de enseñanza - aprendizaje tradicional forja en el alumno. Una alumna de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires respondió, ante una demanda de participación activa, que no la tenía porque “cada vez que hablé en clase, perdí”.

La aceptación voluntaria de la mediación por las partes no es congruente con la obligatoriedad de la enseñanza formal. El rol activo de las partes no se compadece fácilmente con la posición del alumno como objeto del proceso de aprendizaje, ni con su posición de participante menor en relación a los otros actores.

La metáfora de la escuela como panóptico a que hemos aludido presenta un inconveniente mayor. La mediación se instituye como un espacio privado de las partes y el mediador no se halla allí en posición de vigilante sino de facilitador. De allí que no resultará fácil la institución de un lugar opaco para las autoridades y descentrado del saber de los docentes, aunque ellos manifiesten su adhesión a los principios valorativos de la mediación.

Los rasgos de totalización que presenta la escuela, determinantes de la división en cierto modo antagonica entre la subcultura de las autoridades y la de los alumnos, tenderán a generar en estos últimos un rechazo a la mediación en tanto ella imponga conductas requeridas por los adultos. Este rechazo marca tanto la resistencia al poder que sobre ellos se ejerce, como una afirmación de la propia identidad por oposición a la de sus mayores, sobre todo en los adolescentes. Será difícil que ellos acepten las normas de los adultos para la resolución de disputas que transcurran en el mundo social y cultural que construyen para sí, y que normalmente defienden de la injerencia de las autoridades.

La incorporación de la mediación en la escuela exige respecto al sistema de disciplina dos cosas:

- establecer explícitamente la relación entre el sistema de disciplina y el programa de mediación: congruencia entre los valores del sistema disciplinario y los de la mediación, tipo de disputas se tratan en cada espacio, adecuación de los tiempos y sincronización de las acciones cuando sea necesario, relación entre los distintos actores (por ejemplo, entre los mediadores alumnos y los preceptores), etc.
- reflexionar acerca de los aspectos formativos que emergen tanto del sistema disciplinario como del programa de mediación, procurando la integración de ambos dentro del proyecto pedagógico que los comprende.

Las escuelas en general no han hecho de la administración de la disciplina una práctica reflexiva. El sistema disciplinario proviene muchas veces del exterior (Ministerio de Educación) y lo hemos in-corporado (hecho cuerpo) a través de nuestros propios procesos de socialización temprana. Como tantas cosas que funcionan en "piloto automático", este sistema se ve sólo cuando se quiebra, y en esos momentos se procura "repararlo", lo cual la mayor parte de las veces significa "emparcharlo". Comparte con otros sistemas (como el de remuneraciones) una curiosa condición: en general todos los actores son conscientes de la inconsistencia del sistema, de que es el producto heterogéneo de un verdadero trabajo de "bricolaje", de que valdría mucho la pena detenerse a analizarlo y a reformularlo integralmente. Pero éste es uno de esos grandes propósitos que nunca se lleva a cabo por muchas razones, entre otras:

- falta de disponibilidad, tiempo o energía,
- porque así como está permite resoluciones situacionales, personalizadas, discrecionales y arbitrarias, y ello resulta más cómodo que tener un sistema coherente y congruente, pero también limitante,
- conciencia de las dificultades que ofrece su resolución y la falta de capacidad para resolverlas.

La implementación de un programa de mediación escolar brinda sin duda una excelente oportunidad para pensar y actuar sobre estas cuestiones, pero es necesario que las autoridades de la escuela tomen conciencia que esta es una condición necesaria para el éxito del programa.

Dejando de lado el sistema disciplinario, sobre el cual podríamos decir mucho más, hemos visto además que, si existe un vacío en el currículo oficial, ello generará problemas. La mediación requiere espacios y tiempos específicos y adecuados a la naturaleza del proceso, y no será fácil instituirlos cuando ella compite en posición secundaria respecto de los requerimientos que tienen los planes formalmente instituidos por el Ministerio de Educación.

La comunicación circular y entre pares a que lleva la metodología de la mediación no es fácilmente aplicable en el ámbito escolar. La posición radial que ocupa el docente en el aula no estimula, como ya vimos, las interacciones entre los alumnos en los espacios y tiempos reglamentados de la escuela.

La administración de justicia basada en la igualdad de las partes ante la ley y en el derecho que ellas tienen a procurarse sus propias soluciones frente a una disputa, no es congruente con la posición jerárquica que tienen los docentes y los no docentes de la escuela en relación a los alumnos, respecto a cuestiones que atañen a aspectos disciplinarios.

Finalmente, la perspectiva constructivista no es afín con el positivismo lógico que sustenta epistemológicamente a la enseñanza en los ámbitos escolares. La idea de realidades construidas, y la legitimación de la subjetividad que ella conlleva, son antagonicas con la prevalescencia de la razón y la objetividad como postulados básicos de la concepción clásica de la ciencia, sobre la cual reposa buena parte del diseño, no sólo de los planes curriculares, sino del proceso mismo de enseñanza - aprendizaje.

No quisiera concluir esta sección dejando una imagen de desaliento frente a tantos

obstáculos. Repito que los he exagerado a los fines expositivos y no se me escapa que una escuela que esté pensando en un programa de mediación escolar ya habrá avanzado mucho en el camino de su resolución.

La enumeración de todas estas incongruencias tiene simplemente por objeto constituirse en un alerta para quienes trabajen en mediación escolar. Las contradicciones señaladas deberán ser resueltas y superadas dialécticamente en el diseño, y en el curso mismo de la implementación. Habrá tantos modelos de mediación escolar como escuelas, y de lo que se trata es de adecuar los unos a las otras. La escuela condiciona la aplicación de la mediación escolar, y la mediación escolar cambia a la escuela. Un análisis cuidadoso de esta relación de reciprocidad resulta esencial para el éxito de cualquier iniciativa que pretenda introducir la mediación en la escuela.

## 5. Mediación escolar y cambio en la escuela.

Con base en la teoría de la autopoiesis (Maturana y Varela, 1975), es posible caracterizar tres tipos de cambio para las organizaciones (Etkin y Schvarstein, 1989), los que a su vez pueden relacionarse con distintos tipos de aprendizaje involucrados en los procesos de cambio respectivos (Bateson, 1972).

Los *cambios conservativos* operan dentro de la estructura existente; no la alteran sustancialmente sino que simplemente pretenden mejorarla. Implican para sus participantes un *aprendizaje I*, porque requieren el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, pero siempre dentro de un conjunto de alternativas ya existentes.

Los *cambios innovativos* modifican la estructura existente, generando nuevas relaciones, propósitos y/o recursos. Demandan de los involucrados un *aprendizaje II*, lo cual significa adquirir la capacidad de modificar el conjunto de alternativas existentes, generando otras nuevas. Se relacionan con el *deuteroaprendizaje*, que es el aprender a aprender.

Los *cambios destructivos* conllevan una alteración radical de la identidad de la organización. Nada de lo que caracteriza a la organización como tal y permite distinguirla como diferente de otras, permanece en ella después de un cambio de este tipo. Requieren de los participantes un *aprendizaje III*, que les otorga la posibilidad de "un cambio correctivo en el sistema de *conjuntos* de alternativas entre las que se hace una elección" (Bateson, 1972).

Este último tipo de cambios es tan infrecuente en las organizaciones, como lo es el aprendizaje III en las personas, en tanto significa una reorganización profunda del carácter.

La introducción de la mediación en una escuela configura comúnmente un cambio que puede ir desde lo conservativo a lo innovativo. Enseñar a los estudiantes el manejo del conflicto y la utilización de la mediación como técnica para la resolución de disputas dentro del plan curricular, puede ser un cambio conservativo; incorporan el conocimiento como uno más entre tantos otros. La novedad puede residir, a lo sumo, en la utilización de técnicas de simulación (resolución de casos, juegos de rol) para facilitar el aprendizaje. Un programa así concebido no impacta sobre la estructura básica de la escuela, por lo que habitualmente no requerirá un análisis organizacional profundo para su implementación.

Los alumnos desarrollarán nuevos conocimientos y habilidades como parte de su formación, y al no modificarse sustancialmente las características de esta formación, este aprendizaje será, como vimos antes, del tipo I.

En cambio, la realización de programas de resolución de disputas reales como mecanismo alternativo a los métodos disciplinarios habituales para resolver conflictos estudiantiles (Van Slyck y Stern, 1991; Jones y Brinkman, 1994) puede ser un cambio innovativo. Ya no se trata simplemente de incorporar conocimientos, ni de desarrollar habilidades en situaciones de simulación, sino de generar un cambio de conductas, y una modificación de las relaciones de los estudiantes entre sí, y con los docentes y los no docentes (en particular, con los preceptores en la escuela secundaria). Este tipo de programas procura la institución de un nuevo paradigma de manejo de conflictos en la escuela, que puede expandirse semánticamente a otras de sus actividades.

Para un programa como éste, se requerirá un relevamiento diagnóstico, que identifique las variables de contexto, los factores críticos de éxito y los parámetros del diseño y la implementación. Tal requerimiento hace que este tipo de programa de mediación escolar se asemeje a una intervención de análisis o desarrollo organizacional.

El aprendizaje involucrado es del tipo II, ya que se pretende con la introducción de la mediación modificar el conjunto de alternativas existentes para la resolución de disputas entre los alumnos, y esto impacta además en el sistema disciplinario. A partir de allí, todos los participantes, incluyendo en este caso a los docentes y a los no docentes, deberán aprender a operar en un contexto ciertamente diferente al anterior.

Si la utilización de la mediación se hiciera extensiva a todas las disputas de la escuela, incluyendo no sólo las de los alumnos sino también las de todos los otros

miembros de la comunidad educativa, quien lo intente se enfrentará con los obstáculos que surgen en un cambio destructivo. La mediación en este caso debería ser sólo un instrumento dentro de un programa mucho más amplio, al servicio de la modificación integral del sistema de relaciones entre todos los miembros de la escuela, lo cual configuraría una situación de aprendizaje III.

Cito esta posibilidad a mero título de ejemplo, sin desconocer que otorgar semejante alcance a un programa de mediación escolar es absolutamente desaconsejable, además de improbable, dada la incongruencia extrema que existe entre este objetivo y los rasgos identificatorios de las escuelas que ya analizamos. Una situación de aprendizaje III, por otro lado, no se agota en la escuela y requiere además cambios en las relaciones con el contexto, y en el contexto mismo.

Independientemente del tipo de cambio de que se trate, la implementación de un programa de mediación en la escuela demandará un análisis de su impacto en el dominio de los propósitos, el de las relaciones y el de las capacidades existentes en la organización (Etkin y Schvarstein, 1989). Con respecto a los propósitos, ya hemos visto la conveniencia que estos programas se articulen armónicamente con otras iniciativas que esté llevando a cabo la organización, y que no sean meramente la expresión ingenua de una orientación voluntarista hacia el cambio social, ni – peor aun - la adscripción a una moda pasajera.

En cuanto a las relaciones, también hemos reparado en que un programa de mediación escolar genera modos de vinculación diferentes tanto para los alumnos entre sí, como con las autoridades de la escuela. La designación de mediadores, sean estos alumnos, docentes o no docentes, modifica además sus respectivos roles, aunque sea parcialmente, y ya se sabe que cualquier modificación de esta naturaleza requiere de un adecuado manejo.

El lector seguramente pensará, a este respecto, que me estoy refiriendo a la tan vapuleada “resistencia al cambio” de los actores, que sin duda existe, como un obstáculo para la introducción de la mediación en la escuela. Pero quiero señalar aquí que sólo las víctimas se resisten a los cambios, y que la resignación de poder por parte de docentes y no docentes a que programas de este tipo obligan, es una cuestión que hay que abordar a nivel organizacional. En programas de cambio organizacional, caer en la tentación de prevenir las dificultades que surjan solamente a través del abordaje de la “resistencia” de los actores es tener una solución en busca de problemas.

Respecto al dominio de las capacidades existentes, un programa de mediación “dice” algo a los actores, tiene una función expresiva que trasciende su mero valor instrumental. Da cuenta de los principios éticos que la escuela pretende sostener, del valor que le asigna a la participación y al compromiso, del papel que se le asigna al conflicto en la organización y en la formación de los alumnos.

Tal programa debe por tanto ser congruente con las políticas, las normas y los sistemas de la escuela. Es necesario que exista en su gestión una preocupación explícita por la coherencia expresiva entre todas estas capacidades, que atenúe - en la medida de lo posible - la probabilidad que la mediación en la escuela se configure en una situación de doble mensaje . Me ocuparé específicamente de este aspecto más adelante.

Los procesos que ocurren entre los dominios de la organización permiten poner de manifiesto tres dimensiones que resulta necesario atender en los procesos de cambio (Schvarstein, 1998).

La *dimensión socio-política* surge de la consideración conjunta de los dominios de las relaciones y los propósitos. Todo cambio tiene una intencionalidad que debe considerarse en el marco de los intereses particulares de los miembros de la organización. Un programa de mediación en la escuela afecta estos intereses, determina cambios en las relaciones entre los actores y genera movimientos en los procesos de adjudicación y asunción de roles.

La *dimensión cognitiva* de los cambios surge de la consideración conjunta de los dominios de las relaciones y de las capacidades existentes. Todo cambio entraña la modificación de ciertas capacidades, y es necesario que los participantes aprendan, o reaprendan a interactuar utilizando estas nuevas capacidades. Cualquier programa debe prestar, por ejemplo, una seria atención a la capacitación de los docentes y no docentes, sea cual fuera el rol que se les asigne dentro del mismo (Jones y Brinkman, 1994).

La *dimensión administrativa* proviene de la consideración conjunta de los dominios de los propósitos y de las capacidades existentes. La consecución de todo objetivo requiere ciertos recursos que es necesario administrar a lo largo del proceso. En particular, para que se cumplan plenamente sus objetivos, la mediación en la escuela requerirá la administración de los espacios y los tiempos adecuados, así como de todos los recursos materiales - que no son muchos - , que se necesitan para que funcione.

Estas dimensiones no son igualmente preponderantes a lo largo de un proceso de cambio. Dependiendo de la situación inicial de la escuela, alguna de ellas requerirá más atención que las otras, y esta situación podrá variar a lo largo del tiempo. En general, los programas de mediación deben otorgar mayor relevancia en los



momentos iniciales a la dimensión socio-política en virtud, como ya vimos, de las modificaciones que generan en los procesos de adjudicación y asunción de roles.

Concluyendo esta sección, reitero que el alcance de cualquier programa de mediación escolar dependerá de los objetivos que se proponga, y ellos deben quedar entonces claramente explicitados al inicio del programa. Esto que parece obvio no siempre sucede, sobre todo atendiendo a que la mediación escolar, constituyendo una práctica novedosa y siendo muchas veces el producto de un voluntarismo militante, tiende a ser aplicada al inicio de modo irreflexivo.

Resuelta la cuestión estratégica de los propósitos y el alcance, el diseño de un programa de mediación escolar deberá resolver una serie de tensiones - o contradicciones - que presento en el siguiente punto.

**6. Diseño de un programa de mediación escolar como resolución de contradicciones.**

Toda actividad de diseño conlleva la resolución de ciertas contradicciones que le son inherentes. Si quiero diseñar un automóvil, deberé resolver si será deportivo o familiar, suntuoso o austero, con un motor potente y gastador o menos potente y más económico, etc. La resolución de estas contradicciones - o tensiones - dependerá del público a quien esté dirigido el automóvil, así como de los objetivos que tenga quien lleve a cabo el diseño.

Del mismo modo, el diseño de un programa de mediación escolar deberá identificar y resolver una serie de contradicciones que dependerán de los objetivos y el alcance que el mismo tenga. La fijación de estos objetivos, así como la implementación del programa, dependerán a su vez del tipo de escuela de que se trate y de la situación en la que se encuentre.

Queda fuera de los límites de este trabajo el análisis de la estructura y la situación de una escuela en particular, que determinan la forma que adoptará el diseño singular de un programa de mediación escolar. El cuadro siguiente presenta algunas de las tensiones más características que debe resolver cualquier programa de este tipo, con independencia del tipo particular de escuela de que se trate. Está concebido básicamente para el caso en que se trate de resolver disputas reales entre los alumnos de la escuela, siendo mediadores los propios alumnos (excluyo, para simplificar la exposición, la posibilidad que adultos de la escuela sean mediadores).

| PARAMETRO   |                                     | PERFIL                                |
|---|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Carácter  | Obligatorio                         | Voluntario                            |
| Alcance   | Todas las disputas                  | Algunas disputas (especificar cuáles) |
| Énfasis en el   | Producto (resolución de la disputa) | Proceso (aprendizaje vincular)        |
| Transversalidad                                       | Temática                            | Metodológica                          |
| Relación del programa con los padres                  | Exclusión                           | Inclusión (especificar modo)          |
| PARAMETRO   |                                     | PERFIL                                |
| Programa de mediación                                 | No segmentado                       | Segmentado (especificar criterio)     |
| Relación con el sistema disciplinario                 | Asintáctica                         | Sintáctica (especificar)              |
| Relación con el sistema de evaluación del aprendizaje | Asintáctica                         | Sintáctica (especificar)              |
| Espacios de la mediación                              | Diferenciados                       | Integrados                            |
| Tiempos de la mediación                               | Diferenciados                       | Integrados                            |
| Posición de los Pares                                 |                                     | No pares                              |

|  |                           |   |
|--|---------------------------|---|
| mediadores en relación a las partes                  |                           | (especificar posición)                      |
| Elección de los mediadores por parte de              | La escuela                | Los alumnos                                 |
| Criterios para la selección de los mediadores        | Desempeño escolar         | Desempeño social                            |
| Formación de los mediadores a cargo de               | Docentes de la escuela    | Formadores externos                         |
| Supervisión de los mediadores a cargo de             | La escuela                | Los alumnos                                 |
|  |                           |   |
| Pedido de mediación a cargo de                       | Terceros                  | Las partes                                  |
| Constancia de los acuerdos                           | Con copia para la escuela | Sin copia para la escuela                   |
| Si no hay acuerdo                                    | Fin de la mediación       | Instancia complementaria (especificar cuál) |
| Sanciones por incumplimiento de los compromisos      | No                        | Sí (especificar cuáles)                     |
| Evaluación de los resultados del programa a cargo de | La escuela                | Los alumnos                                 |

- Algunas consideraciones adicionales servirán para aclarar el cuadro y el modo de utilizarlo.
- La voluntad de las partes para concurrir a la mediación es esencial, pero se confronta con el hecho que la escuela suele prescribir conductas que son obligatorias para los alumnos.
  - La mediación puede hacerse extensiva a todas las disputas entre los alumnos (que ellos quieran dirimir en esta instancia) o limitarse sólo a algunas, en cuyo caso habrá que especificar de qué tipo de disputas se tratará.
  - La transversalidad se refiere a los “contenidos que deberían atravesar todos los saberes que trabajan en la escuela y todos los gestos institucionales mediante los cuales la escuela enseña” (Paredes de Meaño y Massa, 1997). La mediación en la escuela propone una transversalidad temática “centrada en contenidos conceptuales con relaciones interdisciplinarias entre diversas asignaturas” y otra transversalidad metodológica, que “depende de la capacidad del docente para utilizar técnicas y estrategias metodológicas que sirvan en la comunicación pedagógica y promuevan actitudes esperables en los alumnos” (Aréchaga y Brandoni, 1998). Estas transversalidades son una manifestación de la tensión que existirá entre los planos axiológico y metodológico en un programa de mediación en la escuela. ¿Se pondrá más énfasis en los valores de la mediación como potencializadores del desarrollo humano, sin prestar tanta atención a la técnica en sí misma, o bien el aprendizaje de la técnica constituirá un objetivo prioritario?
  - El énfasis del programa puede estar puesto en la resolución efectiva de las disputas reales (producto), o bien en el aprendizaje vincular que resulta de la participación en un proceso de mediación (proceso).
  - Los padres pueden ser incluidos en el programa, en cuyo caso habrá que especificar para qué y cómo hacerlo.

- El programa puede ser igual para todos los alumnos, o diferente (segmentado) en función, por ejemplo, de la edad de los mismos.
- El programa puede no tener relación alguna con el sistema disciplinario existente (cosa que sería muy rara), o bien relacionarse con dicho sistema (en cuyo caso debe especificarse cuál será el tipo de relación).
- Las mismas consideraciones del punto anterior valen para la relación con el sistema de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- Los espacios físicos donde transcurre al mediación pueden estar diferenciados (por ejemplo, se dispone de una sala especial para las reuniones), o bien integrados con los espacios en que transcurre la actividad habitual de los alumnos (por ejemplo, en el aula).
- Lo mismo ocurre con los tiempos. Las mediaciones pueden hacerse, por ejemplo, en los recreos, o después de hora.
- Los mediadores pueden ser alumnos de la misma clase o división que las partes, o bien provenir de grados o años superiores.
- Los mediadores pueden ser designados por la escuela o por los propios alumnos.
- Si fuera la escuela que los designe, los mediadores pueden ser seleccionados en base a su buen desempeño escolar, o porque tienen un rol social valorado en la trama de relaciones con sus compañeros.
- La formación de los mediadores puede estar a cargo de docentes de la escuela, o de formadores externos contratados para tal fin.
- La supervisión del desempeño de los mediadores puede estar a cargo de la escuela o de los propios alumnos.
- El pedido de mediación puede provenir de las partes en conflicto, o bien originarse en un tercero (por ejemplo, un preceptor).
- La documentación de los acuerdos puede entregarse a la escuela, o no.
- En caso de no arribarse a un acuerdo, la mediación puede simplemente diluirse, o bien puede preverse otra instancia complementaria.
- En caso de incumplimiento de los compromisos asumidos por las partes, puede no haber sanciones y el problema derivarse al sistema habitual de resolución de las disputas en la escuela. Si hubiere sanciones, deben especificarse.
- Finalmente, la evaluación de los resultados del programa puede estar a cargo exclusivamente de la escuela, o de los alumnos, o bien de ambos, lo cual es más aconsejable.

Me anticipo a las críticas que esta caracterización de las tensiones generará entre quienes practican habitualmente la mediación y han abrevado en sus principios básicos. “¡El pedido de mediación debe partir de las partes, nunca de terceros!”, dirán con razón. “Los espacios de la mediación deben estar diferenciados, porque se trata de una instancia diferente a las que habitualmente transcurren en la escuela”, argumentarán con fundamento.

Y sin embargo, estas “anomalías” pueden resultar admisibles en una escuela, tal como ha resultado admisible en una primera etapa el carácter obligatorio de la mediación en instancia judicial, teniendo en cuenta los resultados positivos que ha tenido. Se trata básicamente de adecuar la utilización de una técnica a su contexto, y de ello trata principalmente este trabajo.

Las tensiones identificadas son sólo algunas de las que deberá resolver un programa de mediación escolar. La resolución podrá consistir en general en la opción por una u otra alternativa, o bien en alguna combinación entre ambos polos.

Como ejemplo de la opción simple por uno de los dos polos, una vez establecidos los objetivos y los alcances, la mediación podrá ser obligatoria o voluntaria. Difícilmente (aunque no resulte imposible del todo) pueda pensarse en una combinación que haga que ciertas disputas deban mediar obligatoriamente y otras no.

En cambio, la elección de los mediadores puede ser una tarea conjunta de la escuela y los alumnos, y los criterios de selección pueden combinar el desempeño escolar con el lugar social de los candidatos.

La tercera columna que ha quedado en blanco en el cuadro, sirve precisamente para indicar las opciones y determinar el perfil del diseño. Si optáramos por el carácter voluntario, y por la selección de los mediadores a cargo básicamente de los alumnos, pero con algún grado de orientación por parte de la escuela, indicaríamos estas elecciones en los renglones respectivos de la siguiente forma:

| PARAMETRO | PERFIL                       |
|-----------|------------------------------|
| Carácter  | Obligatorio ----- Voluntario |

-----  
X  
----- Los alumnos  
-----X-----

Elección de los La escuela  
mediadores  
por parte de

La implementación del programa también debe ser objeto de diseño y puede resolverse con la misma metodología. A mero título de ejemplo, señalo a continuación algunos de los parámetros que pueden tenerse en cuenta a este respecto.

| PARAMETRO   |             | PERFIL        |
|---|-------------|---------------|
| Alcance   | Global      | Parcial       |
| Sincronía   | Simultánea  | En etapas     |
| Relevamiento diagnóstico                          | Restringido | Amplio        |
| Ajuste de políticas, normas y sistemas existentes | Posterior   | Anterior      |
| Capacitación de docentes y no docentes            | Intensiva   | Extensiva     |
| Tiempo  | Corto plazo | Mediano plazo |

- La implementación puede alcanzar a todos los años o bien sólo a algunos de ellos.
- En cualquiera de los casos anteriores, la implementación puede ser simultánea en todos los años o grupos alcanzados (por supuesto, poco aconsejables), o bien llevarse a cabo en etapas.
- El relevamiento diagnóstico para determinar la situación de la escuela en relación al programa puede ser restringido o amplio.
- El ajuste que requieran las políticas, normas y sistemas ya existentes para hacerse congruentes con el programa puede ser anterior o posterior a la implementación del programa mismo. Por supuesto que también puede hacerse simultáneamente.
- La capacitación para los docentes y no docentes puede ser intensiva, profundizando por ejemplo en un enfoque particular de la mediación en la escuela, o extensiva, brindando referencias acerca de los distintos marcos conceptuales y metodologías que se han desarrollado para la mediación en general.
- La implementación del programa puede encararse en un plazo relativamente breve, o bien puede realizarse en el mediano plazo. Desde ya que la resolución de este parámetro estará supeditada a lo que se decida en relación al alcance del programa.

He presentado extensamente esta metodología de diseño, sus fundamentos y sus aplicaciones, en un libro al que puede acudir el lector que esté interesado en saber más acerca de ella (Schvarstein, 1998).

**7. La coherencia expresiva en la escuela como condición para la mediación escolar.**

La mediación es una tecnología social que posee un altísimo *potencial educativo* . Quienes pasan por el proceso no sólo tienen la oportunidad de resolver sus disputas, sino que también aprenden a ponderar mejor sus propias necesidades y las de los demás, mejoran su comunicación con los otros e incorporan reglas básicas de convivencia social. El paso por la mediación posibilita a las partes un *aprendizaje informal* , derivado de una situación en la que no hay intencionalidad explícita de enseñar (Pain, 1990).

Es por ello natural que se piense en su utilización en la escuela. La adquisición de las habilidades necesarias para la mediación a una edad temprana favorece el desarrollo del alumno y contribuye en el mediano y largo plazo a una mejora de nuestra sociedad. La mediación “construye convivencia” y, su práctica en la escuela constituye una forma de prevención de la violencia en otros ámbitos (Ianni y Pérez, 1998).

La escuela se presta a la mediación. A diferencia de otro tipo de organizaciones, facilita la existencia de una distancia adecuada entre el rol que en ella

desempeñamos (alumno, docente, preceptor, director) y la persona que somos (Goffman, 1961) . No nos aliena, o por lo menos, no lo hace tanto como otras organizaciones.

La convivencia prolongada a que obliga a sus participantes, unida a la intensidad afectiva de los vínculos que establece, induce una trama de relaciones sociales más solidaria que la de otras organizaciones, y genera una tipología propia de conflictos que pueden resolverse a través de la mediación.

Dado su carácter novedoso, la implementación de la mediación está destinada a producir cambios en la escuela. Cualquier programa de mediación escolar deberá resolver la tensión que existe entre limitarse a la enseñanza de una técnica social o ser parte, en el otro extremo, de un programa de cambio organizacional más vasto.

En cualquiera de ambos casos - y sus posibles combinaciones - la introducción de la mediación en la escuela deberá ir acompañada de otros cambios. Si la mediación transmite el respeto y la valoración del conocimiento y la experiencia de las partes, si procura el protagonismo de las mismas, si tiende al establecimiento de vínculos solidarios basados en la confianza mutua, otras actividades de la escuela donde estas mismas cuestiones también están en juego tienen que ser revisadas y modificadas en correspondencia.

Es necesario que haya una *coherencia expresiva*. Si las actividades en clase no tienden a estos mismos objetivos, o si el sistema disciplinario es rígido y su administración arbitraria, por poner sólo dos ejemplos, el programa de mediación creará para los alumnos una situación de *doble mensaje* : por un lado se les enseñará el protagonismo en la búsqueda de sus soluciones, el valor de voluntariedad en sus actos, el respeto por la necesidades del otro aun cuando sean antagónicas con las propias, y por el otro, se desmentirá todo esto.

Este doble mensaje se transformará para los alumnos en una típica situación de *doble vínculo* , dado que a un mandato primario -el de la mediación- se le opondrá un mandato secundario -todo lo demás que sucede en la escuela- que está en conflicto con el primero en un nivel más abstracto, existiendo a su vez un mandato terciario que prohíbe a la víctima escapar del campo (Bateson, 1972).

De aquí se deduce que un programa de mediación escolar transcurrirá en el marco de la tensión que existirá entre:

- actuar sobre los otros sistemas relacionados de la escuela, acercándolos a los postulados axiológicos y los principios metodológicos de la mediación, o bien
- abstenernos de seguir adelante con el intento, ya que “el remedio puede ser peor que la enfermedad”.

La primera opción será inexcusable para cualquier programa que quiera llevarse a cabo. Ya vimos que la mediación no es una técnica valorativamente neutral. Para que su aplicación en la escuela tenga sentido, la escuela tendrá que ser un contexto de significación congruente con la mediación.

BIBLIOGRAFIA.

**Aréchaga, P. y Brandoni, F .** *La mediación, una contribución a la adquisición de normas sociales en el niño.* En Revista Ensayos y experiencias, número 24, julio-agosto1998.

**Bateson, G .** *Pasos hacia una ecología de la mente .* Planeta - Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1991.

**Etkin, J. y Schvarstein, L .** *Identidad de las Organizaciones .* Paidós, Buenos Aires , 1989.

**Etzioni, A.** *A comparative analysis of complex organizations .* Free Press, New York, 1961.

**Folger, J. y Baruch Bush, R .** “Ideología, orientaciones respecto del conflicto y discurso de la mediación”, en *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales* , editado por Folger, J. y Jones, T. Paidós, Buenos Aires, 1997.

**Foucault, M. -** *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber .* Siglo XXI, México, 1987.

- *El ojo del poder .* La piqueta, Madrid, 1989).

**Goffman, E .** *Internados .* Amorrortu - Murguía, Madrid, 1987.

**Ianni, N. y Pérez, E .** *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción .* Paidós, Buenos Aires, 1998.

**Jones, T. y Brinkman, H .** “Enseñen a sus hijos. Recomendaciones para los programas de mediación entre condiscípulos, en *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*, editado por Folger, J. Y Jones, T.. Paidós,

Buenos Aires, 1997.

**Maturana, H. y Varela, F.** . *Teoría de la autopoiesis* . Cuaderno N ° 4 del G.E.S.I., Buenos Aires, 1982.

**Pain, A.** . *Educación informal* . Nueva Visión, Buenos Aires, 1992.

**Paredes de Meaño, Z. y Massa, C.** . *Los contenidos transversales* . Buenos Aires, El Ateneo, 1997.

(Citado por Aréchaga, P. y Brandoni, F. en la Revista Ensayos y experiencia, número 24, julio-agosto 1998).

**Schvarstein, L.** . *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas* . Paidós, Buenos Aires, 1998.

**Suares, M.** . *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas* . Paidós, Buenos Aires, 1996.

**Van Slyck, M. y Stern, M.** . “La resolución del conflicto en marcos educativos”, en *La mediación y sus contextos de aplicación* , editado por Grover Duffy, K., Grosch, J. y Olczak, P. Paidós, Barcelona, 1996.

Dadas las limitaciones en cuanto a la extensión de este trabajo, no consideraré las diferencias que existen entre enseñanza primaria y media. Soy consciente, sin embargo, de que la etapa evolutiva de los alumnos determina fuertemente los rasgos identificatorios de las escuelas y, por lo tanto, los modos de implementación de la mediación.

Por supuesto que existen escuelas, en cierto modo de vanguardia, a quienes no les caben estas consideraciones, pero me estoy refiriendo aquí a la generalidad de las escuelas y, en particular, a las escuelas públicas de nuestra región latinoamericana.

“El poder normativo descansa en la distribución y manipulación de recompensas y sanciones simbólicas” (Etzioni, 1961).

“ Los compromisos puramente morales se basan en internalización de normas” (Etzioni, 1961).

“El poder coercitivo se apoya en la aplicación o en la amenaza de aplicación de sanciones físicas, tales como infligir dolor, deformidad o muerte; generar frustración a través de la restricción de movimiento o controlando, a través de la fuerza, la satisfacción de necesidades tales como las de alimentación, sexuales, de comodidad y otras semejantes” (Etzioni, 1961).

“Los reclusos en las cárceles, prisioneros de guerra, personas en campos de concentración, soldados en campos de entrenamiento, todos tienden a alienarse de sus respectivas organizaciones” (Etzioni, 1961).

El poder remunerativo resulta del hecho que quien lo ejerce puede determinar o incidir sobre la remuneración al trabajo de quien se halla bajo ese poder (Etzioni, 1961).

El consentimiento calculativo significa que la persona “calcula” su compromiso en función de la remuneración que recibe (Etzioni, 1961).

Es curioso que no haya otra denominación en las escuelas para referirse a ellos que la de “padres”, mientras que a los alumnos, por supuesto, no se los llama allí “hijos”. Tal vez este hecho esté señalando la relación indisoluble que exhiben en nuestra sociedad las instituciones de la educación y de la familia, así como el rol trascendente que poseen conjuntamente en la socialización del sujeto.

Nótese que digo “en la medida de lo posible”. Dada la variedad de propósitos que se generan y de interacciones que existen en la escuela (o, para el caso, en cualquier organización), en espacios muchas veces disociados y en tiempos con frecuencia asincrónicos, la pretensión absoluta de coherencia expresiva es una manifestación de omnipotencia, cuando no de totalitarismo,